

Historias que se escriben en plural. Las singularidades de una investigación sobre las identidades docentes del nivel primario

Carmen Belén Godino(1)

Resumen

El trabajo comparte los hallazgos de una investigación que indagó en la construcción de la identidad docente de profesoras del nivel primario egresadas de un Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis, Argentina. Nos interesó rescatar las vinculaciones que las nuevas docentes establecen entre los mandatos de formación que circulan en las instituciones de formación docente del nivel superior y las demandas, exigencias y desafíos que se les presentan en las instituciones escolares en donde despliegan las primeras prácticas profesionales.

En relación al tema de la investigación y al alcance de sus objetivos trabajamos con dos técnicas de recolección de la información: el análisis documental y la entrevista en profundidad a diversos actores institucionales.

En un principio presentamos la historia natural de la investigación, las singularidades que configuraron

Summary

This paper shares findings of a research that looked into the construction of the graduated from the Instituto de Formación Docente de San Luis, Argentina teachers' identity. We were interested in describing the links that the new teachers create between the mandates that are present in the educational training institutions and the requests, demands and challenges presented at the schools where they do their first activities.

Concerning the topic of the research and the reach of their aims, we worked with two techniques of data collecting: documents analysis and in depth interviews the different institutional actors.

First, we present the natural history of the research, the singularities that built up the process of construction of the knowledge, their reach, their paths. Then we share the "sound of the voices" of the new teachers so we think about the complex processes of the construction of their identities again.

el proceso de construcción de conocimientos, sus alcances, sus rumbos. Luego, compartimos los “sonidos de las voces” de las nuevas docentes formadas para que a partir de los mismos volvamos a pensar los complejos procesos de construcción de sus identidades.

Las profesoras entrevistadas plantean giros sumamente interesantes en cuanto a las imágenes construidas sobre el docente que desean ser. Se refleja en sus narrativas una constante vigilancia entre las creencias construidas sobre la docencia durante los trayectos formativos y las acciones pedagógicas que desarrollan en las culturas escolares.

La investigación nos permitió alterar, en parte, nuestras propias visiones sobre la docencia actual, las reflexiones de las nuevas docentes del nivel primario nos vuelven a llenar de entusiasmo y nos habilitan a reorientar nuestras prácticas formativas.

Palabras claves: Identidad docente; Investigación biográfica-narrativa; Prácticas pedagógicas; Saberes pedagógicos

The interviewed teachers set out extremely important new ideas related to the images constructed about the teachers they want to be. It can be seen in their accounts a constant watch between the images of the teaching activity constructed during their training and their actual teaching activities in the school cultures.

This research allowed us, partly, to alter our own vision about the teaching activity nowadays. The reflections of the new primary school teachers make us very enthusiastic and let us refocus our training activities.

Key Words: Teachers' identity; Biographic- Narrative research; Teaching activities; Teaching knowledge

Fecha de Recepción: 12/06/2018 Primera Evaluación: 17/07/2018 Segunda Evaluación: 01/08/2018 Fecha de Aceptación: 10/08/2018

**Hilvanando el proceso investigativo.
Los detalles de la producción
Aproximaciones al tema y sus alcances**

La investigación desarrollada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación(2), indagó en la construcción de la identidad docente de profesoras del nivel primario egresadas de un Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis (I.F.D.C.S/L). Nos interesó rescatar las vinculaciones que las nuevas docentes formadas establecen entre los mandatos de formación que circulan en las instituciones de Formación Docente del Nivel Superior y las demandas, exigencias y desafíos que se les presentan en las instituciones escolares en donde despliegan las primeras prácticas profesionales. Decidimos investigar ambos contextos formativos porque la identidad docente se va constituyendo tanto en el contexto de formación inicial, considerándolo como un fenómeno social de apropiación de modelos de formación, como en los contextos de formación laboral, en donde se comparte un mismo espacio de trabajo y se conforman grupos profesionales de referencia.

La finalidad central de la investigación fue comprender los procesos de construcción de la identidad docente en profesoras del nivel primario egresadas de un Instituto del Nivel Superior, en un contexto de profundos cambios institucionales (sociales, políticos, culturales, económicos) tanto en el ámbito nacional como provincial.

Decidimos presentar la investigación desde un claro posicionamiento: la construcción de nuevas identidades docentes del nivel primario relacionada con los procesos que alteraron la formación docente, inicial y laboral, en estas últimas décadas. Uno de ellos, concerniente con las políticas de formación docente y las acciones desplegadas por las instituciones formadoras para el alcance de las nuevas orientaciones que adopta el Sistema de Educación Superior denominado “no universitario” por la Ley de Educación Superior.(3)

Otro, las innovaciones que se desarrollan en los espacios de socialización profesional de los docentes del nivel primario, de acuerdo a las vinculaciones que se entretienen entre los roles que se asumen y las nuevas exigencias institucionales, en relación con los cambios que delinean también nuevos contextos socioculturales.

Desde nuestro rol de formadores nos preguntábamos sobre las características que debían adoptar los dispositivos formativos actuales para abordar desde múltiples perspectivas los desafíos que enfrenta la docencia en un contexto social de incertidumbre y en constante cambio. Dicho interrogante se circunscribía a un momento específico en el que definíamos los rumbos de una carrera que veníamos planificando desde el Instituto de Formación Docente de la ciudad de San Luis.(4)

Nos acompañaban, hacía ya un par de años, ciertos planteos en relación a la formación docente, como si fueran

continuas voces disonantes que nos conducían a pensar recurrentemente en la docencia del nivel primario actual. Las inquietudes se fueron organizando en interrogantes que cuestionaban diversos aspectos. Por ejemplo, ¿Cuáles podrían ser las bases teóricas de un proyecto de formación docente que permitiera repensar la organización de las instituciones escolares del nivel primario en relación a los cambios sociales, culturales, políticos actuales? ¿Qué vinculaciones se desarrollan entre la oferta educativa que brinda la escuela y la diversidad de poblaciones que asisten a la misma? ¿Cuáles son los alcances y las finalidades de la llamada educación elemental, básica o primaria? ¿Cuáles son los nuevos desafíos que enfrentan los docentes en base a las configuraciones institucionales actuales? Las preguntas nos orientaban hacia terrenos de mayores incertidumbres.

La investigación representó, entonces, un gran desafío profesional, ya que implicaba analizar el proceso de formación docente del nivel primario en un momento histórico particular (porque la provincia de San Luis presentaba un escenario educativo complejo) y de la mano de ciertas modificaciones del sistema formador, proceso en el que veníamos participando hacía ya un par de años.

Como manifestamos en el párrafo anterior, analizar el campo de la formación docente en la provincia de San Luis ameritaba reconstruir una historia colectiva que había dejado huellas. En el año 1998(5), en la provincia, se

cerraron las inscripciones de todos los Profesorados pertenecientes a las instituciones terciarias de formación docente y técnica. Posteriormente fueron creados dos nuevos Institutos de Formación Docente, los cuales fueron presentados como innovadores (alejándolos de cualquier “herencia” propia de las instituciones formativas anteriores).

Los dos nuevos institutos comenzaron en el año 2001 con una oferta educativa que presentaba carreras destinadas a lo que en ese período histórico correspondía con la formación para el Tercer Ciclo de la E.G.B. y el Polimodal. Por ende, quedó discontinuada la formación docente para el nivel primario hasta el año 2006. En dicho año, la carrera Profesorado en Educación Primaria comenzó a formar parte de la oferta educativa de los dos institutos de gestión pública.

Nuevas orientaciones en la investigación. Construcción de niveles y categorías de análisis

En base al recorrido adoptado en la investigación fuimos construyendo las categorías que nos permitieron ordenar la información obtenida y releerla en base a la matriz diseñada. Es decir, que el proceso de investigación cualitativo flexibilizó la dinámica y favoreció la construcción de enriquecedoras interpretaciones en función de las técnicas de recolección elegidas.

Una de las técnicas fue la recolección y análisis documental, de las normativas nacionales y provinciales (planes

nacionales de formación, diseños curriculares del IFDC S/L, programas de las unidades curriculares de la carrera docente estudiada). Se trabajó con el análisis de dichos documentos porque los documentos institucionales encierran circunstancias, experiencias acerca de la construcción del conocimiento en los primeros momentos del proceso de socialización profesional (Bolívar, Domingo Segovia y Fernández Cruz, 2001).

A medida que avanzábamos en el proceso investigativo, nos fuimos dando cuenta que nuestro interés no estaba depositado en el análisis del currículo de formación, aunque fue un análisis necesario para comprender las finalidades del proyecto de carrera en su aspecto prescriptivo. Por el contrario, nos interesaba conocer las vinculaciones que las docentes en formación podían establecer entre esas instancias formativas y los desafíos que se les presentaban en los contextos laborales escolares.

La otra técnica de recolección de información que formó parte de la investigación fue la entrevista en profundidad a diversos actores institucionales: docentes egresadas, alumnas avanzadas del IFDC S/L y docentes formadores. La información brindada por los actores entrevistados enriqueció la mirada inicial sobre la formación docente (asociada a los interrogantes que nos acompañaban desde la delimitación del tema a investigar) y al mismo tiempo, debido a la 'potencia' que encerraban sus relatos,

nos permitió pensar en tres niveles de análisis y construir las categorías emergentes a partir de los mismos.

Realizamos también entrevistas colectivas con las docentes egresadas del instituto como dispositivo de análisis, para recuperar aquellos aspectos recurrentes surgidos en las entrevistas individuales. Dicho espacio permitió ampliar las interpretaciones realizadas en un principio a partir de nuevos diálogos entre los sujetos participantes.

En un principio, debido a la dificultad para coordinar los encuentros con las docentes egresadas (porque trabajaban tanto en el turno mañana como en el turno tarde) decidimos comenzar nuestras entrevistas a través de lo que llamamos "cuadernos de campo". En dichos cuadernos ellas fueron narrando sus primeras experiencias docentes, especificando los aprendizajes desarrollados en la etapa de formación inicial y los desafíos que se les presentaban en las instituciones escolares del nivel. Cabe aclarar que tuvimos un primer encuentro con cada una de las entrevistadas para profundizar dicho encuadre de trabajo. Pasado unos meses, volvimos a encontrarnos con las docentes e inauguramos nuevos espacios de diálogos en el marco de las entrevistas en profundidad.

Entrevistamos a diez docentes formadores del instituto y ocho docentes egresadas (en algunos momentos de las entrevistas fueron alumnas avanzadas de la carrera en etapa de cursado de la residencia docente). Cabe aclarar que

aproximadamente el IFDC S/L cuenta con cuarenta profesores formadores en su plantel (siendo docentes que comparten varias unidades curriculares de las demás carreras que forman parte de la oferta académica del instituto)(6). En relación a la cantidad de docentes egresadas de la carrera estudiada el número varía desde un principio. En la primera cohorte de la carrera egresaron cuatro docentes del nivel primario (año 2010). Entre los años 2011 y 2015 los números de egreso no variaron en relación con las cantidades iniciales. Se registró recién en el año 2016 un número relevante de docentes egresadas (25 docentes). Cabe aclarar que de acuerdo a las características de la población estudiantil (madres, trabajadoras, mayores de treinta años), por lo general, finalizan sus estudios entre los seis y siete años de iniciados los mismos.

El proceso de construcción de las categorías nos resultó un arduo trabajo que trajo aparejado una gran complejidad, ya que, comenzábamos a evidenciar en las diversas voces de los entrevistados y en el análisis documental que veníamos realizando, las “disonancias” entre las finalidades explicitadas en los diseños curriculares de la carrera, las intencionalidades de los formadores y las expectativas y evaluaciones manifestadas por las docentes formadas ya en situaciones laborales concretas.

Precisamente fue la diversidad de esas voces las que nos permitieron redefinir en mayor profundidad el

problema de nuestra investigación relacionado con la construcción de nuevas identidades docentes, marcadas principalmente por los conflictos que se generan a partir de las permanencias y los cambios en los trayectos formativos, tanto inicial como laboral.

Posicionar el problema de la investigación desde el lugar del conflicto nos permitió releer las narraciones de los entrevistados desde un lugar diferente. Un lugar que posibilitaba abrir nuevas interpretaciones sobre el campo de la docencia del nivel primario, caracterizado por prácticas específicas propias del nivel escolar y por representaciones construidas sobre los roles asumidos y hasta atribuidos históricamente al docente del nivel primario. Este proceso analítico facilitó la construcción de los tres niveles de análisis que explicitamos.

En base a las características del proceso de investigación construimos tres niveles de análisis. El primer nivel de análisis lo denominamos: “*Las identidades: posicionamientos desde su anclaje en los modelos históricos de la formación docente*”. Nos interesó reconocer en los relatos de los entrevistados cómo las tradiciones formativas, los mandatos históricos atribuidos a la docencia del nivel primario se filtraban en sus narrativas, tanto en los profesores formadores como en las nuevas docentes formadas en el Instituto de Educación Superior. Lo interesante de este análisis fue ir descubriendo a medida que nos acercábamos al terreno, la convivencia de discursos y prácticas sobre la docencia inscriptos en

tradiciones formativas diversas.

El segundo nivel de análisis construido se relacionó con las propias instituciones formadoras tanto el Instituto Superior como las escuelas del nivel escolar estudiado. Lo definimos como: “*Las identidades: sentidos de la formación inicial y laboral en el marco de las culturas institucionales*”. Analizamos las construcciones de sentido de la docencia asumidas y atribuidas por los formadores en el contexto de la formación inicial y las construcciones de sentido de la docencia asumidas por las nuevas docentes en base a las vinculaciones construidas en los contextos de la formación inicial y laboral.

Retomando el proceso analítico desarrollado, el tercer nivel de análisis recuperó los aportes de los niveles anteriores, pudiendo reconocer aspectos constitutivos de la construcción de la identidad en las docentes del nivel primario. Es por ello, que lo denominamos: “*Las identidades: Configuraciones resultantes*”. Este nivel explicita las categorías referidas a las configuraciones identitarias resultantes en base a los procesos formativos inicial y laboral de las docentes formadas en el Instituto. Analizamos las vinculaciones entre la formación docente inicial y laboral desarrollada por las docentes egresadas y la aproximación a los nuevos desafíos en los contextos laborales.

Aportes teóricos para pensar la construcción de la identidad docente

Identidad, identidad docente y

conflicto fueron las categorías teóricas que facilitaron la interpretación de la información recolectada y la producción de conocimiento. La idea central de la que partimos vincula que los procesos de construcción de la identidad docente se desarrollan a partir de los conflictos que generan las permanencias y los cambios en los contextos de formación tanto inicial como laboral. Por lo tanto, pensar la identidad desde una perspectiva social en constante construcción con bases fijas y cambiantes nos permitió acercarnos a nuestro objeto de investigación desde marcos conceptuales enriquecedores.

Situarnos desde una perspectiva que analizó los procesos de construcción de la identidad docente desde la mirada del conflicto, permitió comprender las vinculaciones que se entretajan en las culturas formativas actuales y las acciones docentes que se despliegan en las concretas instituciones escolares del nivel.

Nos interesó retomar la categoría identidad desde una perspectiva social, entendiéndola como un proceso dinámico y en el que se articulan, atribuciones de sentido de identidad por parte de las instituciones y agentes vinculados a los individuos pertenecientes a ellas, y sentidos y modos de apropiación de identidades por parte de los sujetos que forman parte de dichas instituciones (Dubar, 1991). El primero remite a la dimensión relacional-sincrónica de la identidad, el segundo a la dimensión biográfico- diacrónica.

El concepto de identidad es polisémico

y se lo puede enfocar desde diversos abordajes teóricos. Un primer aspecto tiene que ver con el carácter procesual y nunca acabado de la identidad. Esto supone, como lo señalan Dubar (1991) y Hall (2003) un rechazo a una concepción esencialista de la identidad como “naturalmente” dada, a partir de las características “objetivas” de la persona.

Por el contrario, la identidad se construye y reconstruye a lo largo de la historia personal en un proceso continuo. Este proceso remite a un segundo aspecto clave que es la concepción de esta construcción como una articulación entre el plano biográfico, personal y el plano social o relacional.

Es precisamente en la articulación de estos dos planos (biográfico y social), mutuamente constitutivos, como lo plantea Hall (2003), donde reside el núcleo del concepto de identidad, como punto de intersección entre ellos. Barbier (1996), subraya que la identidad puede entenderse como las construcciones o representaciones que otros hacen de un sujeto (identidad construida por otro), y como las construcciones que un actor efectúa acerca de sí mismo (identidad construida por sí). La identidad, entonces, se entiende como el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo elabora de sí.

Ahora bien, pensar en los procesos de construcción de la identidad docente, para nosotros implicó tener en cuenta los aportes analizados anteriormente y además, reflexionar sobre tres etapas

formativas fundamentales. Por un lado, la etapa de la biografía escolar (Lortie, 1975; Alliaud, 2004; 2007) de los estudiantes de las carreras docentes, como etapa clave de construcción de creencias, representaciones sobre la docencia que orientan luego una gran parte de la formación inicial y profesional; la etapa de formación docente inicial desarrollada en las instituciones de educación superior y la etapa de formación laboral desplegada en las instituciones educativas del nivel. Retomamos dichas etapas formativas porque entendemos que la identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad (Vaillant, 2007).

Flores y Day (2006), plantean también que el desarrollo de la identidad del profesorado hace referencia “a un proceso continuo y dinámico que supone la construcción de nuevos significados y re-interpretaciones de los propios valores y experiencias que pueden estar influenciados por aspectos personales, sociales y culturales”. (Citado en Santamaría, Cubero, Prados, de la Mata, 2013: 29).

Como bien manifestamos al principio, la mirada del conflicto colaboró a definir en mayor profundidad el problema que orientó la investigación. Entendemos por conflicto “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes”. (Jares, 1991: 108). Es decir, el conflicto es, en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos. El conflicto no sólo

es una realidad y un hecho más o menos cotidiano en las organizaciones, sino que también exige afrontarlo como un valor: *“(...) Pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras”*. (Escudero Muñoz, 1992: 27).

De acuerdo a la postura de Oviedo de Benosa (2004: 23):

El conflicto es una noción cuyo significado está cargado de una connotación valorativa no evidente ni explícita, pero generalmente asociada a algo negativo. En nuestra sociedad es vivido, pensado y actuado como algo negativo que debe evitarse, cuando no, eliminarse.

Desde la perspectiva crítica, el conflicto se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, y además, se configura como un elemento necesario para el cambio social. Por consiguiente, el conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, que es, en definitiva, a lo que aspira la teoría crítica de la educación. A diferencia de los enfoques tecnocráticos que pretenden el control y el dominio.

Para introducirnos en la interpretación de cómo operan los conflictos que pueden generarse en las culturas institucionales, retomamos el planteo que realiza Rockwell (2000) desde una perspectiva histórico-cultural. Ella va

a decir que ha encontrado útil pensar en una metáfora de tres planos que se intersectan en cualquier momento, y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en las culturas. Los tres planos a los que se refiere Rockwell son (2000: 15):

“A)- La larga duración: Algunas cosas que observamos en la escuela parecen ser atemporales, permanentes (...) Nos obliga a observar continuidades, signos, prácticas, objetos, producidas hace tiempo y que aún están presentes (...) B)- La continuidad relativa: [la retoma] de Heller, A. (1977) como aquellas categorías que emergen en la historia de la vida cotidiana, se despliegan por un tiempo, se desarrollan...o bien retroceden. C)- La co-construcción: apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. En este plano, se entretrejen las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales (...).

Hablamos entonces de nuevas configuraciones docentes identitarias, entendiéndolas como construcciones -renovadas o alteradas- de una identidad docente en proceso, dinámica, cambiante, fruto de las complejas relaciones entre los posicionamientos que estructuran la formación docente y los sentidos atribuidos y asumidos por los sujetos intervinientes en el proceso formativo.

Diálogos entre los contextos formativos. Voces de los protagonistas

Nos interesó volver a escuchar “el sonido de las voces” de las entrevistadas, en base a las vinculaciones que las nuevas docentes formadas establecen entre los procesos formativos que se despliegan en la etapa de la formación inicial marcada por las prácticas desarrolladas en el IFDC S/L, y en los contextos laborales de las escuelas del nivel. Los diálogos que las docentes despliegan en los contextos formativos permiten conocer parte de sus procesos identitarios. Decimos parte porque hemos analizado sus primeros pasos por los escenarios escolares de la escuela primaria. Su identidad irá adquiriendo matices diversos quizá con el tiempo, pero las huellas impresas hasta el momento, permiten resignificar sus relatos escolares.

Para las profesoras del nivel primario formadas en el IFDC S/L ‘ser docente’ se relaciona con la posibilidad de generar situaciones de enseñanza y aprendizaje tendientes a dejar una “marca”, una “huella” en los sujetos que transitan por dichas situaciones; colaborar en el desarrollo de subjetividades escolares comprometidas con el cambio, con la posibilidad de mejora de las situaciones particulares. En definitiva, sus finalidades se orientan con la construcción de un docente comprometido con la educación, que se asume como protagonista en un escenario complejo.

Llamamos “sonidos de sus voces”, a las diferentes significaciones que

se traslucen desde las palabras que eligen para expresar sus construcciones de sentido sobre la docencia, sus expectativas, sus desafíos. Los sonidos de sus voces nos posibilitaron acompañar con una actitud de escucha comprometida y de un profundo esfuerzo por comprender el recorrido analítico que venían profundizando en base a procesos de transformación vividos tanto en la etapa de la formación inicial como en sus prácticas profesionales situadas.

A continuación presentamos una parte de los hallazgos de la investigación relacionados con las vinculaciones desarrolladas entre la formación docente inicial y laboral.

Vinculaciones entre la formación docente inicial y laboral

Una de las primeras connotaciones que le atribuyen a las vinculaciones entre ambos contextos formativos es la ausencia, en la institución de Educación Superior, de una formación orientada específicamente al nivel primario. Por razones de extensión, a continuación presentamos solo dos subcategorías construidas en relación con las vinculaciones:

a)- Que se tejen entre el cambio y las permanencias

“Antes de irme de vacaciones de julio tenía que cerrar unos temas de Formación Ética: ‘ser mejores personas’. Entonces, a mí se me ocurrió hacer un juego y darles lugar a las voces de los chicos (...). Y bueno, no sabés la cara de la directora,

me miró y me dijo: ‘¡Qué juego! ‘Díctales, dos puntos, ser mejores personas es. Después hacés el juego’, me dijo. Entonces, cuando yo le llevo el juego, que era como un juego de la oca, la reflexión era la siguiente: ¿Crees que la vida es un juego, crees que puedes llevar a tu vida cotidiana las reglas de este juego? Bueno, eso era un poco lo que yo pretendía con esta actividad. Y ese “crees” presente en las preguntas era el que no le gustaba a la directora. Porque me decía que tiene que haber una cierta distancia entre el alumno y el docente, esta jerarquía en donde el docente es el que sabe y el alumno el que escucha, no solo me la bajaron desde dirección, me la bajaron mis propios colegas (...) Y me decían con argumentos: ‘al alumno no le podés dar la posibilidad de pensar, cómo le vas a preguntar ‘¿crees que la vida es un juego? Y darle lugar a que él elabore la respuesta. No, eso no se puede hacer (...)’.

(Docente egresada en el año 2011. Fragmento extraído del cuaderno de campo, año 2012).

Claramente, en el ejemplo de clase que describe la docente egresada, notamos la pregnancia de prácticas de enseñanza relacionadas a la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) propia de la época de surgimiento de la escuela, en donde estaba marcado que el único sujeto poseedor de conocimiento era el docente, y por ende, se establecía a partir de allí la

relación pedagógica: el docente enseñaba y el alumno aprendía.

Es muy significativa la frase que expresa la colega de la docente entrevistada: “¿Y darle lugar a que él elabore la respuesta?”. Se refleja a partir de este posicionamiento institucional, el lugar que le compete al docente en dicha institución, como un transmisor de los mismos contenidos (para todas las divisiones del mismo grado), imagen asociada a las históricas tradiciones formativas que configuraron la docencia en el territorio nacional (Davini, 1995; 1998; Ferry, 1990). Las permanencias de construcciones significativas que en la escuela ubican a la docencia desde “esta jerarquía” en donde el docente “es el que sabe”, entran en tensión con las construcciones significativas de las nuevas profesoras del nivel, formadas bajo “los nuevos paradigmas de la educación” (expresión utilizada por los docentes formadores) en donde priman las acciones que tienden a la organización de procesos pedagógicos críticos. En este camino de atribución de sentidos de la docencia, ya en los contextos laborales, se tejen continuamente procesos contradictorios y conflictivos entre lo que el docente cree que es y lo que quisiera ser.

Frente a la descripción del relato nos preguntamos: ¿Qué escuela se dibuja en las trayectorias formativas iniciales? ¿Qué características adopta? ¿Por qué la brecha entre la ‘escuela ideal’ y la ‘escuela real’ se amplía cada vez más? ¿Qué lugares deberían ocupar las nuevas docentes en los trayectos formativos del Instituto, en los ámbitos de investigación y capacitación?

A continuación rescatamos un fragmento de entrevista de la misma docente egresada que escribió en el cuaderno de campo mencionado en el párrafo anterior:

“Está bueno poder verlo. En el primer punto, uno cuando ingresa al sistema con esas ansias de trabajar y que se yo, uno dice ‘bueno, me banco que me digan esto o aquello, o que no dé lugar a ciertas cosas’. Y también está en uno cuando se introduce en esas instituciones el conocer qué límites hay y que en determinadas instituciones pasan cosas de una manera y no van a suceder nunca de otra. Es la aceptación que uno consciente o inconsciente sabe”. (Docente egresada en el año 2011).

El conocimiento de la dinámica interna de cada institución escolar le permite visualizar a las nuevas docentes, que muchos de los cambios que puedan provocarse en las escuelas, dependerán de las características de funcionamiento de las mismas, y no recaerá únicamente en ellas la introducción de los “aires de cambio”. Esta postura permite el análisis de las estructuras más fijas presentes en las instituciones escolares actuales, así como también de los intersticios que favorecen la introducción de prácticas innovadoras. Las lógicas de acción (Bacharad y Lawler, 1993) son las pautas que orientan los comportamientos en las instituciones, reconocidas como constitutivas de la identidad de las mismas. Está muy claro en el planteo de la docente entrevistada el análisis que

despliega sobre la cultura institucional, sabiendo que la micropolítica (Ball, 1989) de cada institución configura las acciones viables en el contexto laboral.

Es muy interesante que puedan interpretar la dinámica institucional de la cual forman parte, ya que les posibilita pensarse como sujetos políticos que alteran prácticas, cuando las condiciones institucionales, al menos en un principio, dejan soslayar líneas de cambios.

Asimismo, las docentes evidencian que las instituciones están siendo más permeables a ciertos cambios, aunque a veces no medien interrogantes que favorezcan a un profundo análisis de por qué se producen los mismos. Son las nuevas docentes las que generan alteraciones de prácticas institucionales vigentes en las escuelas (prácticas de larga duración, Rockwell, 2000).

Los relatos de las entrevistas ilustran nuestro análisis:

“Sí, aquel chico que repetía o tenía problemas no podía volver a esa escuela. Por ejemplo en la escuela no se hacían adaptaciones o no se trabajaba con nada distinto a lo tradicional. Y bueno de a poco hemos ido cambiando algunas cosas. Había una normativa interna en donde se expresaba todo eso. Recién este año hemos empezado a hacer adaptaciones y se han modificado algunas prácticas. Gracias al esfuerzo de los maestros que estamos en una constante lucha también frente a las normativas del colegio. Yo me encuentro dentro de ese grupo”. (Docente egresada en el

año 2010).

“También cuesta mucho romper con lo tradicional. La escuela a veces va a destiempo, va muy lenta y los chicos están muy adelantados. Me parece que la escuela tiene que enseñar a desaprender. Me gustó mucho ese término. Los chicos tienen tanta información, que hay que ayudarles a pensar. Creo que el docente tiene que modificar eso. Hacer experiencias cotidianas y formarlos en valores. Sería bueno trabajar en equipo. Aunque a veces hay mucha competencia en la carrera docente. Por ahí no se puede lograr porque no hay trabajo colectivo”. (Docente egresada en el año 2015. Segunda entrevista colectiva, agosto, 2016.).

Esas ‘luchas’ a las que hace referencia la docente implica “construir poder” con los pares porque la docencia en sí misma “es un trabajo colectivo” (Tenti Fanfani, 2009). Ese poder es el que propulsa evaluar situaciones nuevas, que alteran una dinámica “tradicional” de trabajo, así como también las normas instituidas. Ellas se sienten y se asumen como protagonistas del cambio desde posicionamientos que reflejan miradas colectivas de la docencia.

“Bueno, me llama la directora a mí y me dice que hay diferencias de la planificación en relación a las otras compañeras. Que no puede sostener mi enseñanza en relación a mis colegas. Que casi a las

chicas no les tiene que decir nada. La diferencia radicaba en la cantidad de contenidos. Me decía que yo no llegaba a completar los contenidos en el aula. No era que me faltaban contenidos sino que yo me permitía hacer recortes en el contenido teniendo en cuenta el ritmo de los alumnos. Y me decía que ella no podía justificar si venía un padre y le decía que su hijo estaba recibiendo la mitad de contenidos que los compañeros de las otras divisiones (...) Y la directora me dijo: ‘yo entiendo que vos no tenés mucha experiencia y quizá sea esto lo que te esté faltando, pero yo te digo que voy a volver a mirar la carpeta de tus alumnos y voy a corroborar los contenidos que enseñás’. ¡Yo me quedé dura! No me había dado cuenta de que yo enseñaba menos contenidos” (Docente egresada en el año 2011).

A partir de la frase manifestada por la docente “yo me permitía hacer recortes”, puede observarse la presencia de una práctica autónoma, fruto seguramente de la formación brindada en el IFDC S/L, en donde circulan fuertemente figuras que pregonan por la defensa de la autonomía docente, asociadas a la capacidad reflexiva sobre las decisiones adoptadas en el proceso pedagógico. Claro que, frente a la organización de una escuela con una gestión directiva verticalista, la docente no puede decodificar ese mecanismo de trabajo como propio, ya que sus posicionamientos responden a otras lógicas de pensamiento. Este ejemplo nos permite vislumbrar nuevamente los conflictos que les generan a las docentes egresadas del

IFDC S/L las culturas institucionales que sostienen las permanencias de prácticas escolares asociadas a paradigmas tradicionales de formación, dentro de los cuales se ubica un docente (con más experiencia) que se ajusta más a la repetición de prácticas institucionales y a un escaso protagonismo en las mismas. Los conflictos generados entre las permanencias de determinadas prácticas organizativas de las escuelas del nivel y los posicionamientos transformativos que sostienen las docentes, van configurando una identidad que comienza a cuestionar tanto la formación docente que sustentan como las características que adoptan las escuelas.

Es decir, se produce una revisión entre las permanencias y los cambios. Paulatinamente, estos últimos van adoptando cierto protagonismo, ya que el choque entre lo que sucede, por lo general en las escuelas, y las visiones construidas acerca del rol docente en los contextos actuales, se enfrentan, y el proceso analítico abarca la gran parte de los primeros años de la experiencia docente.

b)- Que se tejen entre las tensiones de una nueva institucionalidad y la “primaria real”

“La ausencia más grande que tiene la formación en el Instituto es la metodología propiamente del nivel. No hay nada de la primaria (...) Académicamente al Instituto le sirve este docente que ingresa [docente formador que ingresa por concurso] pero para mí no está tan afinado el

conocimiento de la institución y lo que la institución espera que él haga a la hora de formar docentes de primaria”. (Docente egresada en el año 2011).

La ‘radiografía institucional’ -sobre el IFDC S/L- que construyen las docentes egresadas que ya están en los escenarios escolares, permite continuar nuestro análisis en base a las escasas vinculaciones entre los niveles educativos superior y primario. No es un dato menor que enuncien que la *“ausencia más grande que tiene la formación en el Instituto es la metodología propiamente del nivel. No hay nada de la primaria”*. Siguiendo esa lógica podemos decir, que en el Instituto no ingresan -al menos no de modo sistemático- discursos y prácticas propios de la escuela primaria. Creemos que esta decisión se relaciona con los posicionamientos que asumen los docentes formadores, en un intento por alejarse de una racionalidad instrumental. El énfasis se deposita en la construcción de un nuevo profesional, mediante el desarrollo de conocimientos inscriptos en marcos teóricos actualizados y complejos.

Fueron los mismos formadores del IFDC S/L los que reconocieron la distancia existente entre la formación brindada en el Instituto y los ‘requerimientos’ que las escuelas le demandaban a las nuevas docentes formadas. La expresión “nada de la primaria” también refleja la construcción de sentido sobre la docencia propia de los formadores, relacionada a la conformación de “otro docente” que no guarde vinculación alguna con las características que asume

la escuela primaria actual.

La expresión que utiliza la nueva docente del nivel da cuenta de las primeras vinculaciones que establecen entre la “nueva institucionalidad” que se pretende construir desde el Instituto y la “primaria real” que expresan las egresadas ya en los contextos laborales. Quizá, si en el Instituto se realizara un esfuerzo por recuperar, en la etapa de formación docente inicial, las primeras vinculaciones que las docentes del nivel primario entablan con los contextos de la escuela primaria, podrían convertirse en objeto de estudio de los procesos de investigación desarrollados por formadores y docentes en formación. Sería sumamente relevante pensar un enfoque formativo que traslade la “situacionalidad de las disciplinas” (del contexto de la formación inicial) hacia “la situacionalidad de la escuela” (contexto de la formación laboral). Es decir, diseñar estrategias concretas de formación colaborativa (entre pares, entre los formadores y las egresadas, entre los docentes colegas de las escuelas) en donde los saberes construidos por las mismas docentes egresadas actúen como orientadores de sus prácticas escolares, y sea la situacionalidad escolar la que colabore al desarrollo de nuevos saberes en base a los desafíos que emerjan en la institución.

Continuamos con nuestro análisis:

“¿Qué me pasó con 5to grado en una prueba? Me resolvieron todo menos la recta numérica. Y me di cuenta que no la habían entendido. Entonces volví

sobre ese tema. Y les dije: ‘para mí la evaluación es un aprendizaje porque me doy cuenta si van aprendiendo’. Porque me está diciendo que si de los 25 chicos sólo dos pudieron resolver las cuentas, algo estaba pasando. Tal vez fueron demasiadas fracciones para representar en una sola recta. Bueno, yo me voy dando cuenta de cómo ir haciéndolo. Yo tengo muy incorporado la devolución porque a pesar de que la escuela no lo quiere yo lo hago igual. A mí me dijeron “dejá de estar dándole oportunidades a los chicos”. El tema es que yo no me permito el fracaso”. (Docente egresada en el año 2011).

El binomio permanencia y cambio atraviesa constantemente las prácticas escolares de las docentes del nivel primario y colabora al trazo de una identidad que se sostiene más del lado de lo alterado que de lo estable. A pesar de las dificultades que esa decisión representa en el escenario educativo, en donde la voz de la experiencia aun no es parte de su recorrido, sus fuertes posicionamientos en relación con el cambio son los que les permiten configurar nuevas prácticas escolares.

Este binomio del cual hablamos, las acompañó durante su formación docente inicial (vivida en el Instituto) y, aunque las evaluaciones que realizan de este recorrido conduzcan a reflexiones que enfocan la distancia que se generó entre ambos contextos formativos, ellas se encargan, aunque no lo expliciten, de achicar esa brecha. Asumimos esta posición porque en sus relatos

brotan la necesidad del cambio, de la transformación, en definitiva, surge la necesidad de construir “otra escuela”, otras prácticas docentes que reivindiquen la tarea de enseñar. Cuando las docentes egresadas manifestaban “*no podés formar sólo desde la teoría*”, están haciendo alusión a esta posibilidad que te brinda el conocimiento desde perspectivas críticas. En realidad, la teoría sí actúa en ellas como posibilitadora de cambios. Los marcos teóricos desarrollados permiten el despliegue de determinadas acciones que se nutren en los escenarios institucionales. Quizá cuando “sientan” que la experiencia docente las acompañe puedan resignificar la formación teórica ampliada durante el trayecto de formación inicial. Tal vez, ese sea uno de los caminos posibles que comience a delinear “otra institucionalidad” en la escuela ‘primaria real’ tal como lo expresan en sus relatos.

Caminos recorridos, nuevos hallazgos y continuidad

Las líneas que recorrimos en el artículo nos habilitan para continuar con nuestra mirada analítica. Volvemos a recuperar el sentido de la afirmación que hicimos en un principio relacionada con los procesos de construcción de nuevas identidades docentes. Los posicionamientos asumidos y las prácticas desarrolladas por las profesoras egresadas del IFDC S/L en el marco de las culturas institucionales del nivel primario dan cuenta de ello. Las nuevas configuraciones docentes construidas en base a los dinámicos procesos identitarios que se delinear

durante la formación inicial y laboral colaboran profundamente a revisar los posicionamientos sustentados en sus prácticas docentes situadas, a partir de las cuales reafirman la construcción de sentido ya asumida durante el cursado de la carrera: la formación permanente como orientadora de su trayectoria laboral. Una vez iniciado este camino, continúan profundizando nuevas y renovadas vinculaciones entre la formación docente inicial y sus prácticas profesionales. Dichas vinculaciones están marcadas por los cambios y las permanencias que se desarrollan en las culturas institucionales del nivel escolar estudiado. La revisión de sus marcos teóricos como orientadores de las decisiones que adoptan en las escuelas se tambalea, al enfrentar constantes contradicciones, entre un accionar heredado y los mandatos ‘incorporados’ desde la formación inicial.

Como bien analizamos en el artículo, las nuevas profesoras llevan consigo el lema del cambio, lema que las enfrenta con las tensiones de una nueva institucionalidad y la “primaria real”. Es muy significativo cómo retoman el análisis de la “primarización” de la escuela, desde un lugar de constante vigilancia de la propia cultura de la que ahora son parte. La “primarización” asociada más a aquellas acciones que tienden a la pérdida de sentido de la escolaridad en general. Sostenemos tal afirmación porque al asumirse como sujetos políticos que piensan su práctica cotidiana, se adjudican la responsabilidad de sus acciones y

reorientan las miradas que se dirigen a la escuela desde lugares que habilitan nuevos rumbos.

Pensarse como “sujetos políticos” las ubica como posibles potenciadoras de cambio, sabiendo que deben conducir sus acciones pedagógicas en base a los sentidos colectivos de la docencia. Ese pensarse a sí mismas como responsables de la introducción de modalidades diferentes de trabajo, las sitúa en el marco de la micropolítica institucional, caracterizada por ciertos rasgos que en un principio las desorienta. Los mismos se relacionan con las prácticas de coalición, que se desarrollan entre las “nuevitas” (término utilizado por algunas colegas de las instituciones) y las docentes con más experiencia escolar; las prácticas de control y poder que intentan direccionar las visiones construidas sobre la docencia en base a ciertas rutinas escolares que estructuran la vida institucional.

El cambio que promocionan se traduce en cada una de sus acciones desplegadas, en las “marcas” o “huellas” que imprimen en sus prácticas educativas cotidianas, cada vez que rescatan a los alumnos de la rutina, de la repetición, del vaciamiento, de la invisibilidad. También cuando reasumen la “misión salvadora” de la escuela como una satisfacción personal. Satisfacción que se profundiza cada vez que vivencian el logro de sus alumnos ante los nuevos aprendizajes. Cuando pueden mirar al otro y mirarse a ellas mismas en el trayecto recorrido enlazan un proceso que las reivindica y las reubica como coprotagonistas (junto a sus alumnos) de un complejo proceso

educativo.

Las primeras imágenes que fueron construyendo de la docencia (historias familiares mencionadas por ellas con una fuerte presencia de docentes con “mayúscula”) junto a las nuevas que van configurando en sus prácticas profesionales, les permiten narrar su propia historia, una historia marcada por la incertidumbre, pero al mismo tiempo por la convicción de saber adónde quieren llegar.

Los desafíos que las culturas institucionales les demandan actúan como orientadores de sus trayectos formativos actuales, ya que los mismos las ubican en lugares que les posibilitan alterar ciertos sentidos construidos sobre la docencia que conviven en la cultura de la escuela.

Como hemos podido analizar, la escuela se les presenta, a las profesoras del nivel primario, como un territorio totalmente desconocido. Como bien marcan las docentes egresadas notan una gran ausencia de una formación orientada al nivel primario en el contexto de formación inicial. Quizá por eso, encuentran que el terreno escolar de la escuela se les presenta como desconocido.

Hay caminos no trazados aún entre los dos contextos formativos. Las nuevas docentes intentan establecer nuevos lazos entre ambos, a partir de la recuperación de las construcciones de sentido que los formadores han construido.

La investigación nos permitió alterar,

en parte, nuestras propias visiones sobre la docencia actual, los sonidos de las voces de las nuevas docentes formadas nos vuelven a llenar de entusiasmo y nos habilitan a reorientar nuestras prácticas formativas. Su entusiasmo, dedicación y entrega nos acompañan para volver a pensar la formación docente desde lugares todavía no visitados. El desafío está en puerta. Nos invitan a involucrarnos en momentos decisivos de la educación de nuestro territorio, momentos signados

por el desconcierto, la incertidumbre y el desasosiego, pero al mismo tiempo también, aunque parezca paradójico, momentos en donde las nuevas experiencias de construcción colectiva reaparecen. Los procesos identitarios de las nuevas docentes del nivel primario que hemos analizado en este trabajo colaboran a sostener dicha afirmación. Y desde allí elegimos mirarnos, sostenernos y colaborar en procesos innovadores.

Notas

(1) Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (1999/2001). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (2006). FLACSO. Diplomada Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (2010). FLACSO. Magíster en Sociedad e Instituciones, Facultad de Ingeniería, Ciencias Económico Sociales, UNSL (2011). Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA (2018). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis: Categoría 4. Auxiliar de primera exclusivo efectivo. belengodino@gmail.com

(2) Facultad de Filosofía y Letras, UBA (2011-2018).

(3) Utilizaremos la denominación Sistema de Educación Superior para referirnos a la formación desplegada en los Institutos de Formación Docente. Y recurriremos a la denominación formación universitaria para referirnos a la formación superior de dicho nivel. No adoptaremos la referencia al nivel como “no universitario”.

(4) Formé parte del equipo docente que elaboró el primer proyecto de la carrera denominado: “Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica”, entre los años 2004 y 2005.

(5) En el Decreto N° 2989 MG y E del 1/12/97 se explicitaba “...la necesidad de reordenar el Sistema Educativo en general, y en particular el Nivel Superior No Universitario destinado a la Formación Docente y Técnica exigiendo un replanteo para el mismo...”. Por medio del Decreto citado se estableció el cierre de la matriculación en el primer año de la totalidad de las carreras ofertadas por los establecimientos de Nivel Superior No Universitario de gestión pública provincial, a partir de 1998. Cabe aclarar que la provincia contaba con 17 instituciones terciarias, doce (12) de gestión pública y 5 (cinco) de gestión privada. Se cerraron inicialmente los doce institutos de gestión pública.

(6) Un gran parte de los docentes del IFDC S/L comenzaron siendo profesores de las carreras destinadas a la formación secundaria con las que cuenta el instituto. Debido a los perfiles

profesionales (en los campos de las Ciencias Humanas) y al cierre de inscripción de alguna de las carreras iniciales- por ejemplo, el cierre de inscripción a la carrera de Profesorado en Ciencia Política debido a la escasez de matrícula- muchos de ellos formaron equipos docentes en la nueva carrera del Instituto: el Profesorado en Educación Primaria.

Bibliografía

- ALLIAUD, A. (2004). La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3), 1-13.
- ALLIAUD, A. (2007). *Los maestros y su Historia. Los orígenes del Magisterio Argentino*. Buenos Aires: Ed. Granica, 2da ed.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO SEGOVIA, J., y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *Investigación Biográfico-narrativa En Educación. Enfoque y Metodología*. Ed. La Muralla. 1 ed. Colección: Aula Abierta.
- BACHARACH, S. y LAWLER, E. (1982). *Power and politics in organizations. The social psychology of conflict, coalitions, and bargaining*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la Escuela, Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC
- BARBIER, J. M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation". *Formation et dynamiques identitaires, Education Permanente*. 3, (128), 11-26.
- DAVINI, M. C. (1995). *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, M. C. (1998). *El currículum de formación del Magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DUBAR, C. (1991) *La socialisation. Construction des identites sociales et professionnelles*. Armand Colin Éditeur, Paris.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1992). Innovación y desarrollo organizativo de los centros educativos. *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar "Cultura escolar y desarrollo organizativo"*. Sevilla, diciembre. Ponencia.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la Formación. Los enseñantes, entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- FLORES, M. A. y DAY, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, ds219–232.
- HALL, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? *Cuestiones de identidad cultural*, Hall, S. y Dugay, P. (Comp.). Buenos Aires: Amorrortu, 13-39.
- JARES, X. R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- OVIEDO DE BENOSA, S. (2004). *La representación social del conflicto: una significación social imaginaria en una escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

ROCKWELL, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Revista Interações*, 5 (9), 11-25.

SANTAMARÍA, A., CUBERO, M., PRADOS, M. M. y DE LA MATA, M. L. (2013). Posiciones y Voces Ante el Cambio Coeducativo: la Construcción de la Identidad del Profesorado en la Aplicación de Planes de Igualdad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 17(1), 27-41.

TENTI FANFANI, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: Fundación Santillana, OEI.

TYACK, D. y CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica. 2da edición en español.

VAILLANT, D. (2007). La identidad docente La importancia del profesorado como persona. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional, "*Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*". Barcelona, 5, 6 y 7 septiembre 2007. GTD-PREAL-ORT.